PRÁTICAS PUNITIVAS E DE CONTROLE NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CARÁTER GENEALÓGICO

DOUGLAS ROSSI RAMOS (UNESP).

Resumo
A escola é uma instituição secular cujo papel de formação e de transferência de saber baseia–se em técnicas particulares de governo e seu desenvolvimento pode ser traçado historicamente. Para Foucault, a atividade genealógica exige a busca da singularidade dos acontecimentos, ou seja, requer o entendimento da emergência e proveniência de um determinado saber, daquilo que é singular, contingente. O presente trabalho tem o intuito de realizar um estudo, de caráter genealógico, das práticas punitivas e de controle na escola, dando enfoque, mais especificamente, às instituições escolares brasileiras. Para tanto, baseado no estudo Genealógico do filósofo francês Michel Foucault e sob o auxílio de fontes documentais diversas, foram pesquisados dois eixos específicos: as práticas de sanção e punição dentro da instituição escolar e o controle no fluxo de entrada e saída dos indivíduos na escola, por meio de cercados e muros. Trata–se nesta análise de ativar os saberes locais não legitimados pelo discurso verdadeiro ou científico e que são constantemente ordenados, classificados, hierarquizados e depurados em detrimento dos diversos saberes a este associados. Tal proposta mostra–se relevante por trazer elementos de auxílio ao entendimento da “forma educando” na atualidade, bem como por servir de instrumento para a reflexão de possíveis transformações nas relações destes sujeitos.

Palavras-chave:
Educação, Controle, Práticas punitivas.

Introdução

A pesquisa genealógica tem como proposta produzir rupturas na lógica da linearidade histórica, no desenvolvimento e na comensurabilidade que marcaram a racionalidade científica moderna. Foucault afirma que a genealogia não se opõe à História, mas à pesquisa de origem. A genealogia em contraponto à atividade histórica tradicional coloca a proveniência no lugar da origem; o acaso da luta no lugar da linearidade e da continuidade (FOUCAULT, 1999).

Foucault deu preferência, em suas pesquisas, aos documentos "esquecidos" pela história, pergaminhos embaralhados e empoeirados, mas que diziam muito a respeito das lutas travadas para que determinado saber fosse ou não vencedor, adquirindo ou não legitimidade social. Seu trabalho sobre o arquivo não busca uma verdade última. Sua análise procura estabelecer as relações que unem os diferentes documentos que compõem o arquivo e que não são simplesmente catalogados por uma organização serial, mas pela função desempenhada em estruturas sociais marcadas pelas condições políticas de possibilidades dos discursos, ou seja, os jogos de poder e saber que legitimam em cada época e em cada contexto um discurso como verdadeiro (RABINOW, DREYFUS, 1995).

O presente trabalho tem o intuito de realizar um estudo de caráter genealógico das práticas punitivas e de controle na escola dando enfoque, mais especificamente, às instituições escolares brasileiras. Para tanto, baseado no estudo Genealógico do filósofo francês Michel Foucault e sob o auxílio de fontes documentais diversas, foram pesquisados dois eixos específicos: as práticas de sanção e punição dentro da instituição escolar e o controle no fluxo de entrada e saída dos indivíduos na

escola, por meio de cercados e muros. Dessa forma o trabalho consistiu em trazer um conjunto de materiais (artigos, pesquisas, documentos oficiais, enunciados sobre educação) que possibilitassem realizar uma análise dos saberes locais, dos jogos de força, ou seja, ter um breve panorama dos “bastidores” quando da emergência e proveniência de determinados saberes, mais especificamente em relação às práticas de punição e controle dentro das instituições de ensino. Tal proposta se mostra relevante por trazer elementos de auxílio ao entendimento da “forma educando” na atualidade, bem como por servir de instrumento para a reflexão de possíveis transformações nas relações destes sujeitos**.**

Os castigos físicos nas escolas

Um dos instrumentos de punição física de estudantes mais utilizado no mundo foi a palmatória, cujo emprego no Brasil se deu por volta do século XVI a partir dos jesuítas como forma de disciplinar os indígenas resistentes à aculturação. A prática do uso da palmatória foi perpetuada pela escravidão africana, sendo que os senhores a utilizavam como um dos muitos castigos aplicados aos negros desobedientes. Ao final do século XIX, quando a educação dava seus primeiros passos neste país, a palmatória migrou para a escola (LEMOS, 2005).

Segundo Del Priore, a perspectiva judaico-cristã sempre foi favorável por uma educação por meio de castigos físicos, sendo estes dirigidos às crianças e considerados como uma forma de amor. O excesso de carinho deveria ser evitado porque fazia mal aos filhos e a relação entre os pais e suas crianças teria de ser o espelho do amor divino, segundo o qual, amar é castigar os erros e dar exemplo de vida correta (DEL PRIORE, 2000).

Para Del Priore, a partir da segunda metade do século XVIII, estabeleceram-se as chamadas aulas régias e a palmatória foi o instrumento dessa época atribuído aos professores (Del Priore, 2000):

> Ao expulsar os jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1760, o Marquês de Pombal pôs fim à principal forma de educação vigente no Brasil. Segundo o pesquisador Luiz Kelly Martins dos Santos, a Reforma Pombalina foi catastrófica porque era um plano político, não pedagógico."O alvará assinado pelo rei de Portugal e aplicado no Brasil (seria precursor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) introduziu normas punitivas a professores e alunos - nestes últimos, podia-se aplicar castigos físicos como palmatória e ajoelhar-se no milho. (p.12).

A palmatória tornou-se um símbolo de disciplina na educação durante o período do Brasil Colonial, entretanto foi ainda muito utilizada depois da Independência. Nas formaturas de fim de ano era comum os professores serem presenteados pelos alunos com palmatórias feitas de madeira compensada ou papelão, como forma de mostrarem submissão à autoridade (LIMA, 2004).

O movimento higienista

Os castigos físicos tais como a palmatória, beliscões, "reguadas", puxões de orelha e a obrigação de se ajoelhar em caroços de milho só começariam a serem evidentemente questionados na segunda metade do século XIX. Em seu lugar

entraram em cena formas mais civilizadas de controle disciplinar: os castigos morais (SIQUEIRA, 2004).

A mudança, no entanto, não ocorreu sem tensões. Durante praticamente toda a segunda metade do século XIX, foram intensos os debates sobre as formas de punição mais apropriadas envolvendo uma longa discussão entre professores, educadores, funcionários do Estado, pais dos alunos e, especialmente, os chamados médicos higienistas, tais como Augusto Alvarez da Cunha e Henrique da Silva Coutinho. Esses profissionais, além de escreverem teses sobre educação, desenvolveram uma série de propostas sobre a ação médica na regulação dos costumes e da vida social em geral, sendo a escola um de seus alvos principais. Dessa maneira, procurava-se produzir "pessoas higiênicas, higienizados e higienizadores", baseando-se no saber médico como fundamento de uma "pedagogia científica" para assim traçar estratégias que trabalhem tanto condições ambientais da escola quanto seu domínio pedagógico (LEMOS, 2005).

Conforme aponta Lemos (Lemos, 2005):

Além da mudança de currículos, métodos de ensino e manuais didáticos, essa visão pedagógica defendia a criação de novos regulamentos escolares, de modo a instituir uma relação "civilizada" entre mestres, funcionários e alunos. Um dos primeiros requisitos era abolir a prática dos castigos corporais, que, mesmo não estando previstos na primeira lei geral de ensino do Império, de 1827, eram aplicados e dividiam as opiniões das famílias e dos educadores. O Regulamento de 1854, que promoveu diversas mudanças nas regras anteriores, estabelecia, no lugar dos castigos físicos, punições que iam da repreensão e realização de tarefas fora do horário escolar à "comunicação aos pais para castigos maiores" e expulsão da escola. (p.1).

Alguns pais, entretanto, tentavam burlar a lei que já não mais mencionava os castigos físicos, chegando por vezes a consenti-los por escrito. Não havia consenso entre educadores, higienistas e pais e mesmo depois da lei de 1854, muitos professores ainda recorriam aos castigos físicos, o que causavam conflitos com a Inspetoria e os delegados de Instrução. Para implantar o novo modelo disciplinar baseado na argumentação e em regras morais, o Estado passou a incluir o tema na seleção e formação dos professores, além de punir os que descumpriam a lei (SANGENIS, 2008).

Apesar da nova orientação oficial implementada, os castigos físicos ainda seriam praticados por muito tempo, como pode ser constatado nos periódicos da época.O que pela lei deveria ter se encerrado em 1854 ou até mesmo em 1827, conviveu, ainda que relegada, com as novas práticas. (id., 2008).

O surgimento da Infância

A partir do século XVIII uma onda de discussões a respeito dos direitos humanos se impulsiona a partir da influência das grandes revoluções como a americana e francesa, pelas quais lutavam-se por direitos individuais e de liberdade. Tal onda se expande durante os séculos XIX e XX trazendo discussões sobre direitos sociais e de igualdade, além de constituir, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (CHAVES, 2005).

No ano de 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas, aprofundando a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, uma espécie de carta magna para as crianças de todo o mundo e que foi oficializada como lei internacional no ano seguinte. No Brasil em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente seguindo essa nova proposta mundial que visava enquadrar crianças e adolescentes como sujeitos de direito. (BENTES, 1999).

Ariès em "História Social da Infância e da família" discute a respeito do próprio nascimento da concepção de infância (O Sentimento da Infância), além de analisar as condições e mudanças da vida escolar. Segundo o autor, a idéia da infância não é natural ou inerente à condição humana, mas teria começado a se formar a partir do fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981) a diferença entre a escola dos tempos modernos e a escola da Idade Média residiu na introdução da disciplina como um meio de isolamento e adestramento das crianças. A escola medieval não era destinada à educação da infância, pois funcionava como um tipo de escola técnica que acolhia de forma indiferente crianças, jovens e adultos. Na escola do século XIX os mestres começaram a submeter o aluno a um controle mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação pautada em uma nova noção de moral, remetendo assim ao que seria uma concepção de "criança bem educada" distinguindo dessa maneira, definitivamente, a figura da criança na escola. Pode-se dizer que a maneira pela qual a instituição escolar se implantou no século XX articulou-se às normas disciplinares segundo uma concepção de valor do que seria ser "bem educado".

Saberes resgatados

Ao final da década de 1970, com as campanhas pelo fim da violência infantil, o castigo corporal foi condenado, sendo logo após, transformado em crime na

década de 1980 e consolidado pela elaboração do *Estatuto da Criança e do Adolescente* em 1990. Entretanto, alguns pais estão resgatando o autoritarismo da educação tradicional, ameaçando ou batendo nos filhos, utilizando como argumento o fato de que a nova geração necessita de disciplina e de obediência e, em complemento, algumas escolas particulares fazem propagandas de seu método rigoroso e disciplinador a fim de atrair e realizar o desejo camuflado destes pais (LIMA, 2004).

Segundo um estudo realizado em 2008 pela ONG International Plan, 90 dos 197 países monitorados permitem legalmente a prática de castigos corporais por parte dos professores. De acordo com a pesquisa, países como Coréia, Egito, França e diversos estados da Austrália e dos Estados Unidos permitem castigos físicos. No Egito, por exemplo, 80% dos meninos e 67% das meninas já haviam sofrido castigo físico na escola. Nos EUA, inclusive, a "síndrome do bebê sacudido" seria a maior causa de mortes entre os bebês (COSTA, 2009).

Em contrapartida ao resgate e tentativa de validação desses saberes, atualmente existe uma tendência contrária no mundo ocidental de que a palmada não funciona como método educativo, mas causa efeitos contrários à educação. No Brasil, o Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) da Universidade de São Paulo, que traz como chamada de campanha o slogan "a palmada deseduca", quer desestimular por meio de uma petição, pais e educadores a bater nas crianças, nem que seja eventualmente. Já em países escandinavos, existem leis que proíbem os pais usar violência contra seus filhos, e as crianças podem fazer denúncias a assistentes sociais que ficam de plantão para evitar essa pratica (PAVAM, 2005).

Outra forma de castigo que aparece como opção em detrimento ao físico é o denominado castigo psicológico cuja ação se efetua de maneira mais sutil, já que não deixa marcas explícitas no corpo, mas traz outros efeitos ao indivíduo. Segundo a ABRAPIA (Associação Brasileira Pais, Infância e Adolescência), pode-se caracterizar violência psicológica como rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, desqualificação, negligência, *bullying* (intimidação, perseguição e isolamento da criança), omissão de responsabilidades e punições exageradas (ABRAPIA, 2005).

Práticas de controle nas instituições escolares

No presente estudo, parte-se do pressuposto de que as práticas de punição e de controle nas instituições educacionais estão intimamente ligadas, sendo, dessa maneira, a discussão a seguir a respeito de tais práticas, realizada de modo a traçar e analisar essa complementaridade entre ambas.

Disciplina e controle

No estudo de Michel Foucault (2003) o uso do castigo físico faz parte de um sistema de controle de uma sociedade investida do sentido da ordem e da lei. As instituições do século 18 constituíram um sistema de vigilância, controle e punição que enredava a todos, desde a família, até prisão, passando pela escola ou serviço militar.

Foucault demostrou que as formas de poder são exercidas por dispositivos que se constituem historicamente e que cada época possui, em particular, uma "tecnologia geral do indivíduo" de controle do corpo. A partir do final do século XVIII, a forma de controle que emerge em nossa sociedade se denomina "disciplina" (FOUCAULT, 2003).

O eixo central dos estudos de Foucault em *Vigiar e Punir* (2003) é a prisão, sendo que essa emerge como figura de punição por volta do fim do século XVIII. Foucault recua até o século XVI com o intuito de observar outras figuras de punição, cuja produtividade do poder tinham características próprias. Por exemplo, no período da Renascença, a tortura é a figura de punição que se desenvolve, sendo a transgressão da lei durante esse período entendida como um ataque ao corpo do Rei. Entretanto diversas situações escapavam ao olhar do soberano por mais atento que ele estivesse, não se realizando o propósito pretendido de se concretizar o "poder hegemônico". Desta forma, o poder disciplinar acaba por suceder a soberania, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo descontínua em sua ação (FOUCAULT, 2003).

Segundo Deleuze atualmente há uma transformação gradual da sociedade disciplinar para uma outra denominada de "controle". Deleuze explicita o surgimento de modos ainda mais abrangentes de contenção e direcionamento do sujeito contemporâneo, sendo que, na sociedade de controle, a disciplina é substituída por outro tipo de estratégia, modulada e flexível. Percebe-se no enclausuramento, operação fundamental da sociedade disciplinar, um processo de moldagem em que um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais, enquanto que, na sociedade de controle, há uma "interpenetração dos espaços", devido a uma suposta ausência de limites definidos e a instauração de um tempo contínuo, ou seja, uma modulação constante e universal. Dessa maneira, por exemplo, no que se refere à escola, o processo de formação e aprendizagem dos escolares não está mais concentrado e restrito ao

seu espaço físico, mas tende a ser substituído pela formação permanente, e, “o exame”, pelo controle contínuo (DELEUZE, 1992).

A sociedade de controle não abdica das práticas disciplinares, mas essas agora são redimensionadas segundo fluxos, abolindo as fronteiras conhecidas, pela desterritorialização constante. Um aspecto básico na diferenciação entre as sociedades disciplinares e a de controle, consiste na maneira diversa com que se estruturam suas informações. No primeiro tipo de sociedade há uma organização vertical e hierárquica das informações, sendo que parecem se adequar à estratégia de compartimentalização que configura o dispositivo disciplinar, havendo uma associação profunda entre o local, o espaço físico e o sentido de propriedade dos bens imateriais. Já nas sociedades de controle há uma mudança de natureza do próprio poder, pois esse não é mais hierárquico, mas sim difuso, disperso numa rede planetária. Dessa forma, sua ação não se restringiria apenas à contenção das massas, construção de muros dividindo cidades ou mesmo à retenção financeira para conter o consumo, mas em uma sociedade axiomatizada, em que as instâncias de poder estariam dissolvidas por entre os indivíduos, sendo então cada vez mais ilocalizável e disseminado entre os nós das redes (COSTA, 2004).

Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro (da família para a escola; da escola para a fábrica), cada qual com suas leis, sendo que nessas, a assinatura indica o indivíduo e o número da matrícula indica sua posição na massa. Em contrapartida, na sociedade de controle, o fundamental não é mais uma assinatura ou um número, mas a cifra, uma senha que marca o acesso ou a rejeição à informação ou ao local. (DELEUZE, 1992).

As formas de poder exercidas na disciplina podem ser exemplificadas pelo modelo do Panopticon definido inicialmente por Jeremy Bentham. O Panopticon era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos onde os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. Trata-se de um esquema de funcionamento que explica, em cada caso, como o corpo é submetido a uma tecnologia de poder. O poder era exercido segundo uma figura hierárquica contínua no qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído. A forma de poder exercida no panoptismo repousou sobretudo no exame, que combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza (FOUCAULT, 2003).

Conforme aponta Bauman (2001), o modelo do Panóptico se apresenta ultrapassado na contemporaneidade, pois apresenta uma estratégia cara exigindo uma gama de tarefas administrativas para a manutenção dos internos no espaço vigiado. Diferentemente do panoptismo, o poder hoje se tornou verdadeiramente

extraterritorial, podendo se mover com a velocidade do sinal eletrônico, não mais se limitando à resistência do espaço.

Para Hardt e Negri (2001), na modernidade as instituições ocuparam um lugar diferente do que ocupam hoje, sendo que, o indivíduo passava linearmente pelas várias instituições por onde se davam tais relações disciplinares. Cada uma destas instituições tinham suas próprias regras, lógicas de subjetivação e territórios bem definidos, além de protegerem o indivíduo, mesmo que parcialmente, das forças de outras instituições. Se antes havia uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional e a função que cabia a cada instituição, atualmente observa-se que os cercados institucionais foram diluídos de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social. Essa mudança no modo pelo qual o poder marca seu espaço de circunscrição, caracterizada por esse interior e exterior impossíveis de distinguir, colocam segundo os autores uma nova forma de supremacia operante, denominada por estes de Império.

O conceito de império se caracteriza principalmente pela ausência de fronteiras e por um regime que abrange a totalidade do espaço, sendo a produção de subjetividade na sociedade imperial não limitada a um território exclusivo e nem a alguma instituição específica. Algumas características importantes do império correspondem à tendência à neutralização das diversidades, assim como à indeterminação da forma das subjetividades produzidas. Nesse deslocamento da configuração social, produz-se outro modo de se subjetivar, estando assim esse novo modo também presente na escola e na forma pela qual as relações entre professores e alunos se exercem (PRATA, 2005).

Segundo Deleuze (1992), a nova configuração social não é necessariamente melhor do que a anterior, mas traduz um novo regime de dominação. Dessa maneira, não se deve perguntar qual é o regime mais duro ou tolerável, já que é em cada um deles que se enfrentam as liberações e sujeições.

Considerações finais

Essa nova configuração da dinâmica do poder apresentada por esses autores traz um novo olhar a respeito das práticas punitivas e de controle na escola. Se antes as práticas de punição tal qual a palmatória pareciam bem evidenciadas, hoje se apresentam de modo sutil e obscuro; da mesma maneira, fronteiras e espaços antes tão bem delimitados, seja por seus muros e cercados ou mesmo pela “natureza” e características da instituição (por exemplo, espaço público e privado), diluem-se envoltos a um poder cada vez mais extraterritorial e ilocalizável. A partir disso, é importante salientar que no que diz respeito ao aluno, esse está em

constante processo de subjetivação, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa, e que a instituição escolar também fez e faz parte dessa produção. A escola também tem o papel de definir esse sujeito, seja por meio das relações entre professores e alunos, seja pela forma na qual se concebe a aprendizagem e a transmissão do saber. Conforme aponta Aquino (1996), percebe-se que a própria configuração social está se modificando e que esta modificação está ligada à produção de um outro sujeito, sendo que o modelo de instituição respaldado na idéia de disciplina pode se apresentar falido. É preciso ter essa compreensão para que se possa sair de um discurso de "culpabilização generalizada", pois assim seria possível ter o entendimento de que tanto professores como alunos afetam e são afetados por esse mesmo processo de mudança social.

Vivemos numa época de crise de paradigmas, inclusive no campo da educação. Ninguém tem a verdade e existe confusão quanto a melhor maneira de educar. Dessa forma estudos de caráter genealógico respaldados na perspectiva e pensamento de Foucault, assim como outras contribuições trazidas por seus estudiosos em relação às práticas de punição, sanção, controle e subjetivação dentro da escola, apresentam relevante importância para o entendimento e compreensão dos modos de ser e aparecer da forma educando na atualidade, bem como das relações de saber e poder que lhe são correlatos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA - ABRAPIA. *Tipos de violência*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2005.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENTES, A. L. S. *Tudo como Dantes no D'Abrantes: estudo das internações psiquiátricas de crianças e adolescentes através de encaminhamento judicial.* [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999.

CHAVES, E. R. *Modernidade, revolução e fundação da liberdade: as revoluções americana, francesa e alemã*. João Pessoa: Saeculum Revista de História, 2005.

COSTA, P. *Qualquer tapinha dói*. Rio de Janeiro: Revista opinião e Notícia, 2009. Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/vida/educacao/qualquer-tapinha-doi/> Acesso em: maio de 2009.

COSTA, R. "*Sociedade de Controle*". São Paulo Perspec. , São Paulo, v. 18, n. 1, 2004 . Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2008.

DEL PRIORE, M. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. In: *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal; 1999.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HARDT, M., NEGRI, A., *Império*. São Paulo: Record, 2001.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Entre a Palmatória e a Moral. In: *Nossa História*, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.

LIMA, R. *Palmada educa?* São Paulo: Revista espaço acadêmico, n 42, ISSN 1519.6186, ano IV, 2004.

PAVAN, A.. Campanha quer o fim das palmadas nas crianças. In: *Portal Aprendiz*, 2005. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_pesquisas/pesquisa_futura/id110101.htm . Acesso em ago. 2006.

PRATA, M. S. *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: . Acesso em: 09 out. 2006.

RABINOW, P. & DREYFUS, H.. *Michel Foucault — uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANGENIS, A. L. C. C., SANGENIS, L. F. C. *Instrução pública, disciplina e controle escolar: notas à margem das Conferências Pedagógicas do Rio de Janeiro*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, 2008. Disponível em: http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1849.pdf Acesso em mai 2009.

SIQUEIRA, E. M. *Luzes e Sombras.* Cuiabá: EdUFMT, 2004.